IUFM DE BOURGOGNE

CAPES EXTERNE

LA PERTINENCE PEDAGOGIQUE

(Une autre approche de la pédagogie différenciée)

JOUFFROY Raphaël

ESPAGNOL

Directrices de mémoire : M. Soumier
M. Lebel

Année 2004

N° de dossier du stagiaire : 03STA16067

Table des matières

TABLE DES MATIERES 2

INTRODUCTION 4

Qu'est-ce que la pertinence dans la pédagogie ? 5
Quels sont les objets de la pertinence ? 5
Pourquoi la pertinence dans sa pédagogie ? Quel est le but recherché ? 6

A : PERTINENCE DE LA PEDAGOGIE PAR RAPPORT A L'ELEVE 8

INTRODUCTION : PERTINENCE PAR RAPPORT A L'ELEVE ET PEDAGOGIE DIFFERENCIEE 8
1) QUELLES QUESTIONS, POUR QUI ? 9
2) FAIRE TRAVAILLER LE PLUS DE COMPETENCES POSSIBLES 12
3) LE TRAVAIL EN GROUPE 16
4) L'UTILISATION DU TABLEAU 18
CONCLUSION 20

B : PERTINENCE DE LA PEDAGOGIE PAR RAPPORT AU GROUPE CLASSE 21

INTRODUCTION, PERTINENCE ET GROUPE CLASSE 21
1) POSITIONNEMENT : GROUPE CLASSE ET GROUPE DE BESOIN 23
2) APPLICATION DES METHODES DE LA PEDAGOGIE DIFFERENCIEE AU GROUPE DE BESOINS CLASSE, ETUDE DIFFERENCIEE DES DEUX CLASSES 25
A) PRESENTATION : 26
B) SITUATION RELATIONNELLE ET GROUPE DE BESOINS CLASSE : 26
C) NATURE DE LA TACHE : 28
D) MEDIUM UTILISE : 30
CONCLUSION 31

C : PERTINENCE PAR RAPPORT AUX RESSOURCES DU MATERIEL PEDAGOGIQUE 32

INTRODUCTION 32
1) LE BESOIN DE SAVOIR OU ON VA 33
2) LE BESOIN DE COMPRENDRE 34
3) CURIOSITE ET BESOIN DE SURPRISE 36
4) LE BESOIN DE SE SITUER 37
CONCLUSION, BESOIN D'AUTONOMIE 38

CONCLUSION 40

Bilan 40
Nouveaux objectifs 41

BIBLIOGRAPHIE 43

Introduction

En guise de préambule, j'aimerais revenir un instant sur les origines de mon intérêt pour la notion de pertinence.

Comme chacun sait, les débuts d'un stagiaire, ses cours, et en particulier ses premières préparations, ne sont pas très efficaces. Mon tuteur ayant proposé de m'aider à préparer un cours, ou plutôt de rectifier avec moi une préparation qui n'était pas satisfaisante, je me suis rendu compte que, bien souvent, mes sollicitations n'étaient pas adaptées aux élèves car trop confuses, car elles n'arrivaient pas au moment opportun, car elles ne mettaient pas en lumière un élément essentiel du document, etc.

C'est alors que cette notion, un peu abstraite il est vrai, de pertinence s'est dessinée. Le constat était le suivant : je n'étais pas capable de comprendre qu'il y avait entre moi et les élèves, via ma préparation, une somme d'éléments évidents et incontournables que je devais nécessairement prendre en considération. Par exemple, je ne pouvais en aucun cas poser une question sur le lieu dans lequel se déroulait l'action du document si ce même lieu n'était pas pertinent pour la bonne compréhension de ce même document ; sinon cela revenait à poser des questions gratuites qui troublaient les élèves. Je ne pouvais pas nier non plus les différences de compétences entre les élèves, il était donc nécessaire d'être pertinent dans son questionnement pour ne pas lasser un élève ou, à l'inverse, ne pas en décourager un autre.

En somme, il était indispensable de s'adapter à ce qui était incontournable. Plus précisément, dans les deux exemples évoqués : la logique du document ou l'hétérogénéité des compétences des élèves, entre autres. Mais on pourrait aussi bien citer ici : l'adaptation au groupe classe, puisque c'est bien à un groupe que l'enseignant doit faire face.

Qu'est-ce que la pertinence dans la pédagogie ?

J'ai employé à deux reprises le concept de pertinence dans les propos qui précèdent. On se rend bien compte que ce concept est proche de celui d'adaptation. Il est nécessaire en somme, en tant qu'enseignant, d'adapter ses propos, d'adapter ses méthodes, d'adapter son savoir à tous les éléments qui constituent la relation d'apprentissage dont certains ont été cités plus haut. Mais être pertinent, ce n'est pas uniquement s'adapter au problème rencontré, c'est aussi : faire *ce qui convient exactement*, selon la définition du *Robert de la langue française*. On comprend bien, par ce biais, que le concept de pertinence face à un problème posé, outre son caractère adapté, va jusqu'à inclure un embryon de solution. En effet, faire *ce qui convient exactement*, c'est déjà faire un grand pas vers la résolution du problème.

Etre pertinent dans son enseignement, ce n'est donc pas uniquement prendre en considération le problème rencontré dans sa pédagogie, c'est aussi tenter d'y faire face, d'apporter des solutions adaptées, être pertinent c'est essayer de solutionner et non pas de « faire avec ».

Si on reprend un exemple précédemment cité, on peut dire que le problème qui se pose à l'enseignant est le suivant : aucun élève ne désire prendre la parole quand il leur demande quel est le lieu dans lequel se déroule l'action du document. Une réponse pédagogiquement adaptée au problème serait de simplement rayer cette question de la préparation, alors qu'une réponse pertinente à ce même problème serait de créer une méthode de préparation grâce à laquelle de telles erreurs ne pourraient plus être commises, comme par exemple se soumettre soi-même au questionnement avant de le proposer aux élèves.

Quels sont les objets de la pertinence ?

On se rend compte rapidement que la notion de pertinence peut être rattachée à de nombreux objets plus ou moins généraux : pertinence dans la pédagogie, ce qu'on se propose d'étudier, mais aussi pertinence dans le questionnement, et aussi, pourquoi pas, pertinence de l'attitude en classe, de la gestuelle, pertinence des savoirs de l'enseignant etc. Autant d'éléments qui peuvent entrer en ligne de compte dans ce travail sur la pertinence pédagogique.

Ainsi, pour ne pas se perdre dans un champ d'action trop vaste, il sera indispensable de se poser une question que Philippe Meirieu exprime de la façon suivante : « Où, quand, pour qui et pour quoi [nos outils pédagogiques] sont-ils pertinents ? »[1].Dans cet article, il fait

[1] Philippe Meirieu, *La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?*, Les Cahiers Pédagogiques, n°286, Septembre 1990.

allusion à la pertinence des objets pédagogiques dans la prise en compte des différentes dimensions du sujet apprenant.

De ce fait, dans notre recherche des objets pour lesquels sera mise en œuvre la pertinence pédagogique, l'élève en tant qu'individu singulier sera en bonne place. On sera donc amené tout d'abord à revisiter rapidement quelques éléments de pédagogie différenciée en considérant la pertinence pédagogique en fonction d'un de ces écueils incontournables pour l'enseignant et auquel on avait déjà fait allusion : l'hétérogénéité du groupe classe.

Mais il serait bien dommage de limiter cette question de Philippe Meirieu au seul champ de la pédagogie différenciée. En effet, chaque élève est différent, c'est une évidence, mais chaque élève vit aussi au rythme d'un seul et même groupe : la classe. La pertinence pédagogique doit donc aussi avoir pour objet cet autre élément incontournable : le groupe.

Enfin, on pourrait essayer de délimiter un moyen terme entre des solutions pédagogiques dont la pertinence est axée sur l'individu et ses spécificités et des solutions axées au contraire sur le groupe classe. Ce moyen terme pourrait être appréhendé de la sorte : autant il est vrai que chaque élève est différent, autant il semble évident que chaque élève est animé par les mêmes envies, les mêmes appétits qui dépassent le cadre de l'enseignement pour être de l'ordre de l'humain, donc communs à tous. Par exemple, chacun a besoin de repères logiques, de comprendre ce qu'on lui explique, d'être valorisé ou sanctionné quand cela est nécessaire, de découvrir etc.

En somme, autant d'éléments communs à tous les élèves, mais aussi autant d'éléments qui rapprochent maître et élève et qui vont donc permettre de cibler avec plus de précision les champs de la pertinence en pédagogie en amont du cours, c'est à dire lors de la phase de préparation. C'est ce qu'on appellera la pertinence de la pédagogie en fonction des ressources, des potentialités d'exploitation du document.

Pourquoi la pertinence dans sa pédagogie ? Quel est le but recherché ?

Pour terminer, je voudrais revenir un instant sur l'expérience citée au tout début, c'est à dire lorsqu'une de mes premières préparations a été retravaillée en collaboration avec mon tuteur et immédiatement mise à l'épreuve avec une de mes classes de seconde. Ces quelques transformations dans ma préparation ont eu un effet immédiat dans la classe. Par exemple, les élèves suivaient le cours avec plus d'aisance, leur intérêt était donc accru, leur apprentissage meilleur car ils étaient plus attentifs, de ce fait les rappels au calme n'étaient plus nécessaires, car un élève attentif ne bavarde pas, etc.

C’est ainsi que j’ai compris que j’avais tout à gagner à tenter de capter l’attention et l’intérêt des élèves par des méthodes appropriées. J’ai commencé donc à faire quelques expériences dans ce sens en essayant d’être pertinent vis à vis de ce but que je m’étais fixé.

A : Pertinence de la pédagogie par rapport à l'élève

Introduction : pertinence par rapport à l'élève et pédagogie différenciée

Comme on l'avait mentionné précédemment, Philippe Meirieu emploie la notion de pertinence lorsqu'il met en question l'adéquation entre les outils pédagogiques et les différentes « dimensions du sujet apprenant ». De ce fait, la pertinence serait, selon lui, le critère clé qui permettrait de prendre en considération l'élève en tant qu'individu unique au sein d'un groupe classe.

C'est ainsi que se dessinent, pour l'enseignant, deux notions antagoniques, d'un côté l'élève dans toute sa spécificité, de l'autre le groupe classe dans toute son unicité. L'association de ces deux facteurs représente bien évidemment ce à quoi l'enseignant est confronté : la classe hétérogène. Et tant que ce phénomène sera l'objet de la pertinence pédagogique, tant que l'homogénéité restera une illusion, tant qu'on assignera à l'école une fonction d'éducation citoyenne, c'est à dire de tous, alors il faudra rechercher les méthodes idoines, et pour cela, prendre en compte les avancées de la pédagogie différenciée. Philippe Meirieu le résume de la sorte :

> Mais si la pédagogie différenciée est encore d'actualité, si elle est, plus que jamais, requise pour finaliser et réguler toutes les pratiques didactiques qui sont proposées, il ne faut pas oublier que c'est en raison de la montée d'un phénomène majeur, caractéristique de l'institution éducative contemporaine : l'hétérogénéité des élèves et la montée de la pression sociale sur l'Ecole. Car, nous avons bien affaire ici à une mutation sans précédent : jusqu'à présent, à peu de choses près, l'Ecole distribuait des savoirs aux élèves préparés à les recevoir et ces élèves disposaient tous, plus ou moins, d'un profil cognitif et social, constitué au contact des stimulations reçues dans leur environnement, et qui définissait précisément leur « aptitude scolaire ». Or, si nous ne voulons plus réserver exclusivement à ceux-là les bénéfices de la scolarité, mais les faire partager au plus grand nombre afin qu'ils puissent

être véritablement acteurs dans la société particulièrement complexe qui les attend, alors nous devons, de toute évidence, différencier les modalités d'accès au savoir…[2]

Il sera donc intéressant de réfléchir sur la pertinence pédagogique dont l'objet serait la prise en compte de l'élève dans toute son individualité, et pour ce faire, il sera indispensable de se baser sur les avancées de la pédagogie différenciée.

1) Quelles questions, pour qui ?

On se proposera tout d'abord de réfléchir sur la notion de questionnement : en quoi le questionnement peut traduire le souci de pertinence de l'enseignant quant aux spécificités de chacun de ses élèves ?

Je désire en premier lieu faire part d'une expérience personnelle à ce sujet. En effet, il nous est donné, pendant le stage de pratique accompagnée, d'observer un enseignant dans un environnement qui n'est pas le nôtre, en l'occurrence, le collège, pour ma part. En quatrième, l'approche du questionnement me semblait intéressante, pour moi, habitué aux secondes. L'enseignante était capable de faire pratiquer la même structure à ses élèves un nombre de fois considérable, sans pour autant faire naître chez eux une quelconque lassitude. On pourra toujours arguer que les premiers moments de l'apprentissage sont des périodes privilégiées pendant lesquelles la motivation de l'élève pour une nouvelle langue est intacte, certes. Cependant il n'en est pas moins vrai que Melle Pérucha parvenait, sous couvert de questions variées, à faire prononcer à ses élèves la même structure sans que ceux-ci s'en aperçoivent ou sans qu'ils s'en trouvent incommodés. Elle ne se contentait pas de faire répéter ses élèves, chose qui aurait entraîné une perte d'intérêt de leur part, elle prenait soin de dissimuler ces répétitions par des questions qui, au fond, n'avaient d'autre but que de faire apparaître la même structure dans chaque intervention des élèves. C'est alors qu'il m'est venu à l'esprit qu'il était fondamental de passer par le questionnement, coûte que coûte, même si l'objectif avoué était de faire pratiquer une même structure grammaticale.

Ainsi, pour des niveaux pour lesquels la répétition est moins prioritaire, pour des classes dans lesquelles le fait de répéter ce qu'a dit un camarade est mal perçu, cette remarque n'en est que plus vraie, le questionnement doit être une priorité. Des questions adaptées à chacun, certes, mais, avant tout, des questions pour tous. Demander à un élève de simplement

[2] Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi*, Postface, ESF éditeur, 1995.

répéter une structure est un outil qui ne doit servir que rarement, la question doit lui être privilégiée afin de ne pas créer de déséquilibre dans la classe entre ceux qui répondent et ceux qui répètent.

Après cette précision, entrons dans le vif du sujet : quelles questions, pour qui ? Et plus précisément, quelles « dimensions du sujet apprenant » voulons-nous prendre en compte pour adapter nos questions ? Etre pertinent dans son questionnement, oui, mais par rapport à quoi ? On pourrait adapter nos questions, par exemple, au goût des élèves pour telle ou telle approche d'un sujet, ou à leur façon particulière de voir le monde ou plus précisément à leurs compétences, etc.… Mais par soucis d'efficacité, et pour resserrer notre pédagogie autour d'objectifs noyaux, comme l'expression correcte en langue espagnole, il serait plus judicieux de se baser sur le critère qui, à mon sens, fait plus problème : l'hétérogénéité du niveau de langue des élèves.

Notre objectif sera donc d'être pertinent dans nos questions afin de les adapter aux possibilités d'expression des élèves. Ce qui ne veut pas dire : confiner les élèves dans leurs acquis, car être pertinent c'est s'adapter, certes, mais aussi et surtout, privilégier la progression. Il faudra de ce fait être attentif à viser toujours un petit peu plus haut à chaque sollicitation, et pourquoi pas, parfois, un peu trop haut, pour observer la réaction de l'élève. La pertinence n'a en effet pas pour objectif de s'adapter, mais bien de faire progresser un nombre accru d'élèves, cela va sans dire.

Dernière remarque, il ne faut pas oublier que le pré-requis fondamental à l'adaptation est, bien sûr, la connaissance la plus approfondie possible de chaque élève. Les méthodes de différenciation simultanée offrent plusieurs solutions permettant de mieux connaître les besoins de ses élèves et qui se résument, bien souvent, à la fiche de suivi personnalisée. Je n'ai malheureusement pas tenté cette expérience dans mes classes, ma connaissance des besoins de chacun n'est donc sans doute pas complète puisqu'elle n'est issue que de la simple observation.

Après avoir pris conscience de ces deux éléments fondamentaux, à savoir : bien connaître pour pouvoir s'adapter, puis, s'adapter sans faire stagner, j'ai eu besoin de hiérarchiser des questions types afin d'être pertinent par rapport au niveau de compétence de mes élèves, de la sollicitation la plus simple à la plus complexe :

- la question fermée, qui n'implique qu'une réponse par oui ou par non, et qui permet seulement de tester si l'élève suit le déroulement du cours, ou qui permet de relancer l'élève qui se perd dans son intervention. La question fermée ne nécessite donc pas de compétences

d'expression particulières de la part de l'élève, mais elle teste la compréhension orale, le degré d'attention pendant le cours.

- la question-compréhension du document, la réponse à cette question se trouve dans le document, il suffit donc de la trouver, ici aussi, la compétence d'expression est peu sollicitée, on ne demande à l'élève qu'un travail de compréhension et de repérage.

- la question-expression « simple » demande, comme son nom l'indique, une compétence d'expression plus grande que précédemment, le niveau de langue de l'élève est donc plus sollicité. Pour autant, ce niveau de langue requis pour répondre peut s'avérer modeste, c'est pourquoi je l'appelle « simple ». En effet, un élève d'un niveau modeste pourra y répondre grâce à quelques ajustements du professeur, puis répéter sa phrase correctement devant la classe. Ceci sera très valorisant pour l'élève faible et donc aura des répercutions forcément positives dans sa progression et dans son apprentissage.

- la question expression grammaticale nécessite toutes les compétences citées précédemment de compréhension et d'expression, mais, au delà, l'élève doit avoir saisi le mécanisme grammatical inclus dans la question et employer la structure voulue par le professeur, donc la manier. La question grammaticale est, par exemple, la question : ¿ Para qué…. ? qui induit l'emploi de la structure : Para que + subjonctif.

- la question-résumé, outre les qualités de langue pures, de compréhension, met en jeu d'autres compétences, plus générales, de synthèse et de concision. Elle s'adresse aux élèves ayant un niveau de langue correct et une bonne maîtrise du document.

- la question expression personnelle est celle qui peut mobiliser le plus de compétences puisqu'elle place l'élève dans une situation de communication réelle dans laquelle il est susceptible de mobiliser toutes ses compétences de compréhension et d'expression. Contrairement à la question d'expression grammaticale, la structure à employer n'est pas nécessairement suggérée par la question. Ainsi, le choix des structures doit se faire en complète autonomie. C'est l'objectif que se fixe l'enseignant de langue : l'autonomie de l'élève en situation d'expression réelle.

C'est ainsi que, dans ma pratique, j'ai le loisir d'essayer de jouer sur tous ces tableaux afin de tenter d'amener mes élèves, peu à peu, au stade de questionnement le plus avancé possible, vers l'expression autonome.

Cependant, un problème de taille jaillit de cette hiérarchie de questions. En effet, il ne faut pas oublier que le fait de répondre à une question du professeur est, pour l'élève, un aboutissement, celui de son apprentissage (plus ou moins avancé) de la langue. De ce fait, les compétences qui ont étalonné cette classification de questions sont : la compréhension et

l'expression, c'est à dire uniquement des compétences purement de langue et qui plus est des compétences qui ne sont que des aboutissements dans l'apprentissage de l'élève. Par exemple, les compétences de repérage, de maîtrise, de transfert doivent nécessairement être prises en compte en amont.

2) Faire travailler le plus de compétences possibles

L'apprentissage d'une langue étrangère chez un élève est un mécanisme qui passe par plusieurs stades qu'il est nécessaire de connaître afin de cibler sa pédagogie en fonction des différents stades d'apprentissage atteints par chacun, et ainsi être pertinent dans son travail d'enseignant. Ces différents stades, ces différentes compétences acquises successivement par les élèves sont, selon Philippe Meirieu au nombre de quatre :

> Le niveau d'exigence d'un objectif désigne le degré d'appropriation d'une connaissance ; D. Hameline en évoque trois : la maîtrise (quand la performance est reproduite intégralement dans les conditions de son apprentissage), le transfert (quand un apprentissage fait l'objet d'une utilisation dans un autre cadre) et l'expression (quand une connaissance est mobilisée, de manière originale et non prévisible, en dehors des champs convenus de son utilisation). J'ai proposé d'ajouter à ces trois niveaux un niveau antérieur, celui du repérage : il s'agit là simplement, pour l'élève, de percevoir de quoi il s'agit, voire d'énoncer la règle ou la loi, sans être capable, pour autant, d'en maîtriser les applications les plus simples.[3]

C'est ainsi qu'il m'est apparu comme essentiel de tenter de varier mes outils pédagogiques et mes approches de chaque document afin de mobiliser toutes les compétences nécessaires à la progression de chaque élève à son propre rythme, en fonction de l'étape déjà atteinte dans son apprentissage.

On a, par exemple, abordé avec mes deux classes de seconde un article de presse d'*El País* relatant les désillusions des pêcheurs de la côte galicienne un an après la catastrophe du Prestige, pour terminer une progression sur la marée noire et la pollution. L'article photocopié était distribué aux élèves dans son format original, en A3, afin de garder un petit côté document authentique, et avec cela un lexique et deux feuilles de propositions exactes ou erronées qu'ils devaient repérer en indiquant *Verdad* ou *Mentira*. Le but de cet exercice

[3] Philippe Meirieu, *Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents…*, Les cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

n'était absolument pas de faire une étude suivie du document, comme on le ferait pour un texte littéraire, mais de simplement comprendre un document authentique. Pour ce faire, le lexique était bien sûr très succinct et se limitait au vocabulaire qu'ils ne pouvaient pas connaître (comme le vocabulaire du bateau, de la pêche) ou dont le sens ne pouvait pas être déduit d'un mot déjà connu.

La compétence visée est ici, bien évidemment, la compréhension écrite, mais on vient de comprendre, par la classification de Meirieu, qu'il existe quatre compétences intermédiaires à solliciter afin de pouvoir s'adapter au niveau de compréhension atteint par chaque élève.

L'activité de compréhension écrite semble être tout particulièrement riche en ce qui concerne la pratique de la compétence de repérage. Comment procéder ? L'élève doit en effet montrer qu'il est capable de percevoir de quoi il s'agit. Pour cela, il est possible, comme ici, à travers des propositions vraies ou fausses à indiquer comme telles, de faire en sorte que l'élève apprenne à reconnaître dans le document les éléments qui vont lui permettre de savoir que tel ou tel passage est en relation avec la proposition indiquée. Même si il ne peut comprendre si la proposition est exacte ou pas, l'élève devra essayer de repérer dans le document le passage qui se rapporte à la proposition et il doit y être encouragé par le professeur qui pourra le cas échéant lui montrer comment repérer dans le texte telle tournure, telle expression, tel mot ou un de ses synonymes connus etc.

Il est intéressant, ici, de remarquer à quel point certains élèves dont le niveau de langue est fragile, sont tout à fait à l'aise dans cet exercice de repérage et d'identification alors que d'autres dont le niveau de langue est plus solide, peinent et se découragent très vite. En effet, les élèves plus faibles sont habitués à glaner des informations au sein d'un texte mal compris, alors que d'autres élèves plus forts sont vite désorientés face à un document qui ne leur est pas expliqué et dont ils ne possèdent pas toutes les clés. On voit donc bien que le repérage est une étape de base dans l'apprentissage, car c'est une compétence qui est l'apanage des élèves volontaires mais dont le niveau d'expression ou de compréhension reste faible.

La compétence de maîtrise, quant à elle peut-être approfondie en pratiquant un questionnement approprié en fin d'activité de compréhension écrite ou en demandant un travail d'expression écrite à la maison. Dans la mesure où les pêcheurs s'exprimaient au passé, le sujet du questionnement ou du travail à la maison serait l'emploi des temps du passé dans un récit racontant les problèmes des pêcheurs liés à la marée noire. Par ce biais, les élèves n'auraient qu'à se préoccuper de l'emploi des temps du passé, puisque le domaine

d'utilisation de ces outils grammaticaux serait le même que celui utilisé par les marins du document ou en cours : le récit des problèmes liés à la pollution.

La compétence de transfert pourrait, quant à elle déboucher sur une activité peu utilisée en cours de langue : l'expression à la première personne du singulier. En effet, par un travail écrit ou oral, le professeur amènerait l'élève à se mettre à la place d'un des pêcheurs du document et à s'exprimer sur les problèmes de la pollution en puisant dans le texte. L'élève est ici amené à réemployer les structures du cours mais en les adaptant à un changement de point de vue. L'emploi des temps du passé, comme c'est le cas ici, doit être adapté à un nouveau cadre d'expression. Cette activité a d'ailleurs fait partie d'une des questions d'expression écrite du devoir qui a suivi la fin de cette progression. Mes élèves étant dorénavant rompus à cet exercice de transfert, souvent pratiqué en devoir à la maison, il me semblait alors pertinent d'évaluer leurs capacités à s'exprimer à la première personne par ce biais.

En ce qui concerne la compétence d'expression, elle a été sollicitée à la fin de ce document, à l'oral. C'est un fait, pour ma part, cette compétence est pratiquée, en général, en toute fin de document alors que bon nombre d'informations ont été assimilées par la classe. Je peux dès lors poser des questions d'ordre plus général, de synthèse, dans lesquelles ils seront forcément amenés à employer les structures étudiées, ici, par exemple, les temps du passé, grâce à des questions comme : ¿Qué opináis de la catástrofe ecológica del Prestige ?, qui incitent au va et vient entre catastrophe passée et conséquences présentes.

Toutefois, on pourra faire une remarque concernant cette classification de compétences. En effet, elle considère l'expression autonome de l'élève comme le but à atteindre, le dernier stade de l'apprentissage, d'autre part, la compétence de compréhension est représentée, en quelque sorte, comme un premier pas rajouté par Philippe Meirieu sous le nom de « repérage ». En effet, « percevoir de quoi il s'agit », c'est déjà de la compréhension.

Loin de vouloir critiquer cette hiérarchisation des niveaux d'exigence telle qu'elle est présentée, il est pourtant regrettable de constater que celle-ci assimile la compétence de compréhension à un niveau d'exigence parmi les plus faibles, sans insister sur son caractère fondamental, même si il est suggéré, dans la mesure ou le repérage est considéré comme une compétence première, de base.

C'est un fait, dans la pratique, le maniement de l'expression est beaucoup plus valorisé par le professeur que la compétence de compréhension. Cette compétence est donc un peu oubliée alors qu'elle est bien souvent mal maîtrisée par les élèves de tous les niveaux, habitués qu'ils sont à se laisser guider par l'enseignant, à une sorte de passivité face au

document inconnu. Or, être capable de comprendre met en jeu d'autres compétences tout aussi riches que le repérage déjà mentionné, comme : être capable de conjectures, de déductions face à des éléments inconnus, compétences quelque peu oubliées mais si utiles en situation de communication authentique.

C'est grâce à ce constat qu'il m'a semblé intéressant de faire travailler mes classes sur des documents dont je ne leur donnais ou ne leur suggérais pas toutes les clés. Le travail de compréhension écrite sur l'article d'*El País* allait dans ce sens. C'est ainsi que le lexique qui leur était proposé ne comprenait que les quelques notions fondamentales pour la compréhension globale, notions qu'ils ne pouvaient déduire de mots connus, ce lexique était donc assez succinct. Le travail que je leur proposais était de tenter de comprendre le plus de choses possibles en fonction de leurs connaissances. Le but n'était donc pas réellement d'améliorer leur niveau d'espagnol, mais d'apprendre à essayer de faire avec ce qu'ils savaient. Ils devaient donc mettre en pratique leurs connaissances, mais aussi leur sens de la déduction au profit de la compréhension de ce document inconnu. Par exemple, si dans le document se trouvait l'adjectif *temeroso*, dans le lexique n'apparaissait que le verbe *temer* pour les forcer à être perspicaces, autre exemple, si les pêcheurs décrivaient leur pêche et qu'il était évident qu'il s'agissait, dans le texte, d'une liste de poissons, aucune de ces variétés n'apparaissait dans le lexique, car, il était suffisant, pour l'élève, de repérer qu'il s'agissait d'une liste de poissons pour comprendre.

J'ai mené aussi une expérience similaire en compréhension orale à partir d'un enregistrement audio. Mais dans ce cas, il est tout de même nécessaire d'organiser un cours beaucoup plus structuré, et de guider les élèves de manière beaucoup plus suivie en leur demandant par exemple, pour commencer, de repérer certains mots, certaines structures, ensuite on peut leur poser quelques questions de compréhension très ciblées, puis plus générales, et enfin, pour terminer, leur soumettre un texte à trous. Il m'a semblé judicieux de guider davantage les élèves pour ce travail de compréhension orale, dans la mesure où ils semblent beaucoup plus démunis lorsqu'on leur soumet un texte audio. Tout d'abord ils sont surpris par le rythme ou les intonations de cette langue authentique, ce qui fait qu'ils commencent en général par baisser les bras devant la difficulté. D'autre part, le fait de ne pas pouvoir s'appuyer sur un document écrit sur lequel ils peuvent revenir à volonté selon leurs besoins les déstabilise grandement. De ce fait ils attendent beaucoup plus du professeur pour les aider à se sortir de ces difficultés qu'ils n'ont, vraisemblablement, pas l'habitude d'affronter. Il convient donc, à mon sens, de rassurer les élèves en leur proposant des activités qui les mettent d'abord en confiance : repérage, questions très ciblées, par exemple.

Pour terminer, il me semble important de préciser que, au delà de l'importance d'enseigner aux élèves un nombre accru de connaissances, il est nécessaire aussi de tenter d'en rendre compte lors des phases d'évaluation. Même sans aller jusqu'à la différenciation simultanée lors de l'évaluation, il serait intéressant, afin de ne léser personne et d'éviter de valoriser une compétence au dépens d'une autre, de varier les évaluations pour valoriser les compétences de chacun. En effet, en évaluation sommative, pourquoi réserve-t-on, au lycée, la moitié des points à l'expression écrite (dans un exercice de transfert ou d'expression) et l'autre moitié à toutes les autres compétences ? Pourquoi ne pas introduire dans l'évaluation une épreuve de compréhension écrite aussi importante que celle d'expression écrite ? Je n'ai, pour ma part, pas encore entrepris ce travail pour tenter de varier mes phases d'évaluation dans ce sens, mais je vais essayer prochainement.

3) Le travail en groupe

Dans la recherche de la pertinence pédagogique vis à vis de l'élève et de sa spécificité, un autre moyen précieux de différenciation s'offre à nous, celui du travail en groupe. Pour sa part, Philippe Meirieu a classé en quatre catégories les objectifs du travail en groupe, classement sur lequel on reviendra dans la seconde partie de ce travail, mais qui nous sera d'un précieux secours, ici, pour envisager les avantages et les inconvénients de cette méthode. Il serait intéressant, en premier lieu, de montrer en quoi le travail en groupe présente plusieurs avantages si on désire prendre en compte les spécificités de chacun dans sa pratique pédagogique :

- Le travail en groupe permet à l'élève de s'adapter à une sphère moins imposante que la classe dans la mesure où il est entouré par un petit nombre d'individus. Il sera donc plus facile pour lui de trouver sa place, d'être reconnu.

- Le travail en groupe permet de laisser de côté, pour un instant, le tutorat du professeur. En effet, bien souvent, dans le travail en groupe, un élève est considéré par les autres comme le « tuteur », désigné ou pas par le professeur.

- Le travail en groupe permet à l'élève de se centrer plus particulièrement sur les problèmes qu'il rencontre dans la mesure où il aura moins de scrupules à dévoiler ses lacunes à un camarade dont il ne craint pas le jugement.

Ainsi, comment ne pas considérer cette méthode comme pertinente du point de vue de la prise en compte de l'élève en tant qu'individu unique, dans la mesure où, comme on le voit ici, l'élève est centré sur ses problèmes, moins inhibé et donc plus réceptif ?

Les inconvénients de cette méthode, quant à eux, ne proviennent pas de la méthode elle-même, mais plutôt de ses contraintes d'application. En effet, le regroupement de quatre ou cinq élèves dans un groupe à caractère autonome, c'est à dire libéré de la pression exercée par l'enseignant, entraîne bien évidemment des dérives. Ainsi, afin de pouvoir combiner autonomie et efficacité, comme l'indique Philippe Meirieu, presque sous forme de mise en garde : « Il importe donc de spécifier les différents usages du groupe et d'informer clairement les participants de ce que l'on attend d'eux. »[4]. En somme, il est indispensable pour le professeur, de bien « cadrer » les activités de groupe, c'est à dire, définir avec précision ces activités tout comme les objectifs à atteindre ainsi que le temps imparti à chaque tâche.

J'ai mis en place, pour ma part, un travail de groupe autour de plusieurs exercices de grammaire à faire en temps limité. Le résultat a été plutôt satisfaisant. Le but de cet exercice était de pratiquer la concordance des temps, mais aussi de justifier l'emploi du subjonctif en relevant l'expression qui l'entraîne, d'expliquer pourquoi on emploie un subjonctif et pas l'autre, puis de repérer le sujet afin d'accorder ce subjonctif choisi. Le fait de faire ce travail en groupes de quatre élèves a immédiatement créé une émulation dans la classe, de ce fait, il ne restait plus qu'à convertir cette émulation en motivation pour faire l'exercice demandé, à l'aide de consignes strictes. J'ai, à ce moment, imposé un temps défini pour chaque exercice. Le fait de chronométrer les élèves, de créer une certaine compétition entre les groupes, a permis de donner à des exercices, somme toute assez conventionnels, un aspect ludique qui plaisait à tous. D'autre part, une autre consigne était que l'élève qui était sûr de lui devait expliquer aux autres sa démarche et pourquoi il pensait détenir la bonne réponse. Mais je me suis bien gardé de désigner un élève plutôt qu'un autre à cette place d'élève relais, c'était le groupe qui acceptait ou non le tutorat d'un élève plutôt qu'un autre. C'est ainsi que se sont créés de petits groupes de monitorat (selon la classification de Philippe Meirieu), dans lesquels l'élève relais devait s'expliquer, donc apprendre à consolider ses acquis, et les autres être attentifs et lui demander des explications qu'ils n'auraient peut-être pas osé demander au professeur. Tout cela devait être, encore une fois, bien encadré par l'enseignant qui, sans intervenir dans les discussions, devait s'assurer qu'elles traitaient bien du sujet imposé, et que l'élève relais ne faisait pas tout le travail seul. D'autre part, j'ai eu le loisir de constater que,

[4] Philippe Meirieu, *Différencier les objectifs du travail en groupe*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

sur le plan relationnel, le fait qu'un élève ait, en quelque sorte, une place privilégiée dans ce monitorat, ne posait aucun problème. En effet, dans chaque groupe, chacun acceptait volontiers les conseils de celui dont le niveau était plus élevé que le sien, car, de toute manière les élèves savent très bien qui est meilleur et qui ne l'est pas, ce qui fait que cette sorte de hiérarchie qui leur est coutumière n'est absolument pas contestée. Un dernier avantage de cette méthode de travail en groupe, et qui n'est pas de l'ordre du purement scolaire, est que les individus les plus réservés peuvent prendre quelques responsabilités et s'affirmer davantage. Je demandais, pendant la phase de correction, que chaque groupe, interrogé tour à tour sur le travail effectué, désigne un élève pour répondre au nom de tous. De ce fait, et puisque le nombre d'exercices était suffisant, chacun a pu prendre la parole au nom de son groupe, ce qui a permis à certains élèves très réservés, d'afficher une confiance inhabituelle dans la mesure où ils n'étaient pas directement impliqués si la réponse était erronée, et dans la mesure où ils sentaient, derrière eux, l'appui des autres élèves du groupe.

4) L'utilisation du tableau

On pourrait légitimement se poser la question suivante : en quoi l'utilisation du tableau peut rendre compte du soucis de pertinence vis à vis des élèves en tant qu'individualités ? A cela il convient de répondre que le tableau est en permanence à la vue des élèves et que ce qui y est écrit, par conséquent, est constamment à disposition. Cet outil permet d'indiquer une règle de grammaire, un schéma, du vocabulaire que chaque élève pourra utiliser à volonté, à n'importe quel moment du cours, selon ses propres besoins, sans gêner ou solliciter personne, donc en complète autonomie. L'utilisation du tableau peut donc être très pertinente du point de vue de la pédagogie différenciée.

Comme nous venons de l'expliquer, si, par exemple, l'enseignant désire aborder un document dans lequel l'élève sera amené à utiliser de nombreuses fois *Ser* ou *Estar*, rien ne l'empêche d'écrire, dans un coin du tableau, un petit schéma récapitulatif des emplois les plus courants de *Ser* et *Estar*. Pendant l'heure, chaque élève pourra donc, en complète autonomie, tenter de se corriger ou de confirmer son emploi de tel ou tel auxiliaire dans la phrase qu'il a préparée dans sa tête, avant de prendre la parole. Outre que l'élève se sentira plus en confiance au moment de parler, il est évident que l'utilisation du schéma au tableau incite à prendre l'habitude salutaire d'avoir un regard critique sur ses interventions, d'essayer de se

corriger. Et pour finir, l'élève qui aura sollicité à plusieurs reprises le schéma l'aura, à l'évidence, presque assimilé.

Cet exemple ne vise pas à démontrer que l'utilisation du tableau dans ce sens résout de nombreux problèmes d'apprentissage, dans la mesure où il serait bien naïf de croire que tous les élèves vont faire l'effort de s'auto-corriger avant la prise de parole. Mais il n'en est pas moins vrai que cette utilisation du tableau s'adapte aux besoins et aux efforts de chacun, selon leurs capacités et leur volonté d'apprendre. On a donc bien, ici, une méthode qui s'adapte aux élèves, et qui semble, de ce fait, pertinente.

Une autre manière d'essayer la pertinence vis à vis de l'élève considéré comme un individu unique, donc dont les besoins sont spécifiques, consiste à introduire plusieurs niveaux de compétences dans sa trace écrite. Plus simplement, il semble judicieux d'associer éléments grammaticaux et éléments de sens. Les outils grammaticaux introduits seront efficaces à bien des niveaux, ils pourront être repérés au tableau, puis, réutilisés grâce aux compétences de maîtrise, de transfert puis d'expression. Cependant, si on n'y ajoute aucun élément de sens, qui résume une idée forte du document, alors notre travail ne sera pertinent que pour ceux qui auront, au préalable, bien compris le document. Notre travail au tableau laisserait donc de côté la compréhension en privilégiant l'expression, ce qui, à l'évidence ne ferait que creuser le fossé entre les élèves les plus avancés et ceux en difficulté qui n'auront même pas le loisir de comprendre le sens du texte à l'aide de la trace écrite, ce qui entraînerait, de ce fait le découragement des élèves les plus faibles.

L'utilisation du tableau de façon pertinente peut aussi favoriser l'autonomie de chacun. En effet, si, au lieu de se contenter d'indiquer un mot de vocabulaire au tableau, on tente (lorsque c'est possible évidemment) de le « décliner », alors les élèves se construiront un regard plus critique sur la langue et plus particulièrement le vocabulaire. Par exemple, lorsque le mot « bromista » est demandé par un élève, pourquoi, au tableau, ne pas faire un ensemble lexical : « una broma », « bromear », « un bromista ». Cela permet à l'élève d'enrichir son vocabulaire avec un moindre effort d'apprentissage pour lui que s'il devait apprendre ces trois mots séparément. De plus cette attitude face au vocabulaire favorise la compétence de repérage et permet à l'élève d'entreprendre une démarche critique : lorsqu'il sera confronté à un mot nouveau, il aura tendance à puiser dans ses connaissances de vocabulaire afin de tenter un rapprochement avec un mot connu. Même si sa démarche est assez souvent vouée à l'échec, elle a le mérite de le pousser vers l'autonomie, but avoué de toute méthode pédagogique.

Conclusion

En somme, la pertinence par rapport à l'élève, ce sont les méthodes de la pédagogie différenciée, dans la mesure où elles ont pour but, comme on l'a vu, d'amener les élèves, chaque élève, à découvrir ses propres ressources, afin que chaque individu puisse tirer le meilleur parti de son apprentissage. De ce fait, la connaissance de soi, donc la confiance en soi ainsi retrouvée, l'élève pourra dès lors s'acheminer vers l'autonomie. Philippe Meirieu le résume de la sorte :

> […] l'existence de choix laissés à l'apprenant, la possibilité qui lui est offerte de se déterminer entre plusieurs méthodes, contribuent à rendre les apprentissages véritablement significatifs : son engagement personnel, l'obligation dans laquelle il se trouve d'évaluer ses acquis pour opérer les choix les plus pertinents, la confiance qui lui est faite représentent une valorisation de l'individu qui se répercute incontestablement dans la qualité de son travail. […] [l'apprenant] confronté à divers modes d'acquisition, peut progressivement repérer celui qui lui est le plus bénéfique et il est incontestable que cela contribue très largement à donner sens à sa présence à l'Ecole.[5]

[5] Philippe Meirieu, *Mettre un peu d'aventure dans l'apprentissage*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

B : Pertinence de la pédagogie par rapport au groupe classe

Introduction, pertinence et groupe classe

Les apports de la pédagogie différenciée sont incontestables, cependant, cette méthode peut parfois engendrer certaines dérives si l'on n'y prête attention. En effet, il ne faudrait pas tomber dans un excès qui consisterait à mettre toutes les compétences sur un même pied d'égalité, la pédagogie différenciée, ce n'est pas cela. C'est un fait, personne ne peut nier que certaines compétences sont plus fondamentales que d'autres et aussi que certaines sont plus valorisées que d'autres. Philippe Meirieu illustre cela dans son ouvrage *L'école mode d'emploi*, lorsqu'il montre les limites d'une pédagogie uniquement centrée sur l'individu élève, ses compétences, ses intérêts propres qu'il qualifie de « maison de jeunes » :

> […] une « maison de jeunes » intéressante mais marginale, dont les résultats ne seraient guère pris en compte à l'occasion des décisions véritablement importantes : certes, cet élève manifeste de l'intérêt pour l'histoire littéraire mais, puisqu'il ignore la technique de la dissertation, son accession à la classe supérieure est impossible… ou bien : certes cet élève a pu réaliser des travaux intéressants sur l'histoire des mathématiques, mais son absence de bases concernant le programme même de la classe compromet sa scolarité future… ou encore : malgré un très bon exposé sur le problème noir aux Etats-Unis dans le cadre de la classe fixe, cet élève conserve trop de lacunes de vocabulaire et de grammaire et ne peut poursuivre l'étude de l'anglais…[6]

Partant de ce constat Philippe Meirieu propose une approche de la pédagogie en fonction, non pas des individualités proprement dites de chaque élève, mais des besoins communs qui permettent le travail en groupe, les « groupes de besoins ». Le pédagogue

[6] Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1995 (11°édition), p.152.

montre donc bien que l'objectif de la pédagogie différenciée n'est pas de s'éparpiller dans des compétences considérées, qu'on le veuille ou non, comme secondaires, mais de recentrer l'enseignement autour d'activités noyaux, d'activités « fondamentales ».

D'autre part, force est de constater, que, au delà de la pédagogie et de la richesse des méthodes proposées pour enseigner, la classe reste, malgré tout, un groupe soumis aux mêmes lois, aux mêmes attentes etc. C'est une évidence, mais de nombreux éléments de cohésion sont inhérents à l'enseignement à un groupe classe, ce qui va à l'encontre, bien évidemment de la pratique pédagogique orientée sur les besoins individuels des élèves. Par exemple, chaque groupe classe a un unique professeur, c'est le même pour tout le monde, ce sont les mêmes « contraintes formateur » (comme les appelle Philippe Meirieu) pour tous ; à savoir, les goûts, les méthodes, les savoirs, les capacités de l'enseignant imposées à chaque élève de la même façon. Les élèves de ce groupe classe sont aussi soumis, tous, au même document exploité en classe, aux mêmes exigences du professeur, alors que, bien sûr, chaque élève a des compétences, des attentes, des goûts différents.

Ainsi donc, comment procéder afin de gérer les éléments homogénéisants en tentant de favoriser la progression de chacun ? Comment être pertinent vis à vis du groupe sans frustrer les individualités ? Encore une fois, la pédagogie différenciée semble nous donner un début de réponse. En effet, Philippe Meirieu souligne « l'effet homogénéisateur du groupement classe » dans son article : *La pédagogie différenciée est-elle dépassée*, postface de son ouvrage *L'école mode d'emploi*, dont on a déjà eu le loisir de parler. Le pédagogue prône le travail en groupes de besoins, c'est un fait, mais ne pourrait-on pas tenter de considérer la classe dans son ensemble comme un groupe de besoins comme un autre, eu égard à cet « effet homogénéisateur du groupement classe » ?

Pour ce faire on pourrait, tout à loisir, utiliser, avec la classe, les méthodes de la différenciation successive :

> […] elle consiste à utiliser successivement différents outils et différentes situations d'apprentissage de manière à ce que chaque élève ait le maximum de chances de trouver une méthode lui convenant. Ainsi, on pourra varier les outils et les supports, utiliser l'écriture, la parole, l'image, le geste, l'informatique, etc. On pourra également varier les situations : exposé collectif, travail individualisé, monitorat, travaux de groupe. Dans cette forme de différenciation, le maître conserve une progression collective mais alterne les méthodes utilisées.[7]

[7] Fernand Oury, *La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

Il serait possible aussi de varier les heures de classe entre les séances dites « en classes hétérogènes » avec des apprentissages et des évaluations communes, et des séances qu'on classera dans les temps en « groupes de besoins ». Sans pour autant diviser réellement la classe, on pourrait tenter d'y appliquer les méthodes pédagogiques propres aux groupes de besoins :

- Reprise de notions antérieures non ou mal assimilées ;
- Formation à des capacités méthodologiques ;
- Exercices d'entraînement […] et d'enrichissement ;
- Reprise de la notion par d'autres itinéraires ;
- Application ou approfondissements dans différents domaines[8]

1) Positionnement : groupe classe et groupe de besoin

L'idée de tenter un rapprochement entre la pédagogie différenciée ciblée sur les groupes de besoin et la pédagogie adaptée à la classe entière (donc hétérogène) vient du fait que ma situation cette année est un peu particulière. En effet, j'ai en charge deux classes de seconde. D'un point de vue pédagogique, ceci est très formateur dans la mesure où j'ai le loisir de faire les mêmes documents deux fois. Je peux donc améliorer, rectifier mes préparations, mes sollicitations, fort de mon expérience préalable avec l'une des classes lorsque je fais cours à la deuxième. Mais d'autre part, cette perpétuelle mise en parallèle de mes deux classes de seconde m'a permis de constater à quel point elles étaient différentes. C'est un fait, et il serait bien naïf de s'en détourner, certaines classes de seconde sont plutôt tournées vers les filières scientifiques et littéraires et d'autres pas. C'est ainsi qu'une de mes classes a de bonnes voire de très bonnes bases en espagnol alors que l'autre classe possède des bases fragiles qu'il est nécessaire de consolider en permanence.

En effet, au conseil de classe du premier trimestre, la différence de besoins entre les deux classes paraissait sensible, phénomène qui sera confirmé et même amplifié au second trimestre dans la mesure où les programmes, les exigences, le rythme s'accélèrent de façon notoire. Et les deux groupes assez restreints auxquels je dispense l'enseignement de l'espagnol reflètent tout à fait cette différence entre les deux classes remarquée lors des conseils. D'autre part, les besoins individuels des élèves de chaque classe, sont étonnamment

[8] Ibid.

homogènes (c'est seulement une tendance, bien sûr, car aucun groupe ne peut être réellement homogène au sens strict du terme, cela va sans dire) ce qui permet de cibler les enseignements plus aisément, comme c'est le cas dans les groupes de besoins, ce qui représente leur grand atout du point de vue pédagogique. Et, de ce fait, loin de vouloir différencier les niveaux d'exigence dans mes deux classes, j'en viens à adapter ma pédagogie à leurs caractéristiques si particulières afin de tendre vers la pertinence pédagogique. Cependant il va sans dire que, à l'heure d'écrire ces mots, après un peu plus de sept mois de cours, environ cinq documents séparent l'une et l'autre des classes alors que je m'applique à suivre strictement les mêmes progressions dans chacun des groupes. Les différences de besoins semblent donc entraîner une sorte d'inertie dans l'un des groupes, inertie qui, en comparaison, semble moins flagrante dans l'autre.

En quelque sorte, ces deux classes ne sont pas si hétérogènes que cela et ont un effectif restreint. Donc, selon la terminologie de la pédagogie différenciée, on pourrait aisément assimiler ces deux classes à deux groupes de besoins distincts que je pourrais appeler : groupes de besoins classe.

On lit que Philippe Meirieu revendique l'alternance dans une même semaine de cours entre un temps de différenciation et un temps de travail en classes hétérogènes :

> […] le rapport de la commission dirigée par L. Legrand suggère de systématiser l'alternance hebdomadaire entre un temps de différenciation […] et un temps de travail en classes hétérogènes. Cette alternance nous paraît avoir de considérables avantages : elle évite les groupes-ghettos ; elle permet de coller aux besoins de chaque élève sans l'enfermer dans une démarche ou un groupe qui finiraient par limiter ses ambitions et sécréter des attitudes d'intolérance […]. Enfin elle ouvre à une différenciation souple tout en maintenant une classe de référence, ancrage affectif indispensable et structure permettant le suivi scolaire des élèves.[9]

Le fait de considérer deux classes aux besoins très différents et au niveau sensiblement homogène comme autant de groupes de besoins permet d'apporter au groupe classe les avancées pédagogiques de la différenciation, mais le prive à l'évidence des ressources du temps de travail en classe hétérogène. Cependant, dans la mesure où l'homogénéité d'un groupe (même d'un groupe de besoins) est, de toute manière, plus ou moins illusoire, le groupe de besoins classe que j'ai tenté de mettre en place ne l'est ni plus ni moins. De ce fait, les ressources de l'hétérogénéité sont, de toute manière sensiblement présentes, même dans

[9] Philippe Meirieu, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, collection pédagogies, ESF éditeur, Paris, 1995 (11°édition), p.151.

ces groupes de besoins classe, et l'enfermement « dans une démarche ou un groupe qui finiraient par limiter les ambitions » est de ce fait peu sensible. Et puisque le groupe de besoins classe reste un groupe classe quoiqu'on en dise, alors l'ancrage affectif ne sera pas perturbé.

D'autre part, si l'on reprend encore la réflexion de la commission dirigée par Louis Legrand évoquée par Philippe Meirieu, et dans le cas particulier de ces groupes de besoins classe dont on vient de parler, même si l'on considère l'ensemble des élèves comme un groupe classe, le rapport pédagogique à ce groupe ne se fera pas selon les principes de la maïeutique collective classique dans laquelle : « La situation est collective : celle de la classe. Les élèves n'ont de rapport qu'avec le maître. Le maître informe, […] les élèves, en second lieu, apprennent et appliquent solitairement dans un exercice. »[10]. Ici donc, les rapports, les échanges entre les élèves sont des plus fréquents, la relation ne se limite pas au maître. Mais la situation du groupe de besoins classe ne tombe pas non plus dans l'autre extrémité du travail individualisé et autonome, car bien évidemment, le groupe prévaut sur l'individu. Ce groupe de besoins classe semble donc construire un pont entre approche pédagogique de groupe et approche pédagogique individuelle.

En somme, ce groupe de besoins classe est comme un moyen terme entre homogénéité et hétérogénéité, jouissant des bienfaits de chaque cas de figure tout en en limitant les dérives. Tout ceci n'étant évidemment envisageable que dans des conditions de travail particulières qui sont les miennes, à savoir deux classes plutôt homogènes dont les besoins de l'une par rapport à l'autre diffèrent sensiblement, et surtout dont les effectifs sont modestes (vingt et un élèves dans l'une et quatorze dans l'autre) permettant de ce fait, de se rapprocher de l'ambiance et de l'émulation propres aux groupes de besoins, aux groupes restreints.

L'avantage de cette configuration du groupe de besoins confondu avec le groupe classe est, comme on l'a évoqué, de représenter un moyen terme, et par ce biais, de pouvoir associer méthodes pédagogiques de différenciation et méthodes propres aux classes hétérogènes, ouvrant par la même le champ des possibles.

2) Application des méthodes de la pédagogie différenciée au groupe de besoins classe, étude différenciée des deux classes

[10] Louis Legrand, *Vers une différenciation rigoureuse*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

a) Présentation :

Dans son article paru dans les Cahiers pédagogiques (n° 239), *Vers une différenciation rigoureuse*, précédemment cité, Louis Legrand propose de recenser les méthodes de différenciation autour de plusieurs points essentiels. On aura l'occasion donc, de confronter cette classification, cette catégorisation, avec le groupe de besoins classe ; et plus largement, cela permettra de proposer quelques pistes d'approche pédagogique de ce groupe particulier.

Louis Legrand va donc proposer trois grands axes de différenciation, à savoir : la situation relationnelle, la nature de la tâche et le médium utilisé.

La situation relationnelle met en lumière les différents moyens de concevoir la relation pédagogique, cette notion sera d'autant plus importante ici que notre groupe sera particulier du point de vue de cette relation. En effet, comme on l'avait déjà évoqué auparavant, le groupe de besoins classe ainsi créé, sera particulièrement difficile à classer parmi les schémas classiques des relations pédagogiques (maïeutique collective classique, travail individualisé et autonome, travail en groupes de besoins, en groupes d'intérêt etc.) dans la mesure où ce groupe est, comme on l'avait mentionné, une sorte de moyen terme quant à cette situation relationnelle.

La nature de la tâche proposée aux élèves est donc le second grand chantier de la différenciation selon Louis Legrand. Force est de constater, encore une fois, que notre groupe de besoins classe implique des tâches proposées particulières qui doivent faire écho aux disparités de besoins rencontrées. Tout comme le médium utilisé qui doit s'adapter lui aussi à ces besoins spécifiques.

En résumé, il faut tenter d'être pédagogiquement pertinent face au groupe particulier qu'est le groupe de besoins classe, en puisant dans des méthodes pédagogiques qui peuvent parfois sembler incompatibles mais qui ne font que traduire les spécificités de ce même groupe.

b) Situation relationnelle et groupe de besoins classe :

Si l'on part du principe que les deux classes de seconde dont j'ai la charge peuvent être considérées comme des groupes (les effectifs sont faibles), alors, pour avoir un aperçu des différentes modalités pédagogiques possibles, relatives à la situation relationnelle, on pourra s'inspirer des principes de la pédagogie différenciée orientée vers le travail en groupe.

Philippe Meirieu a catégorisé différents types de groupes, donc différents types de situations relationnelles, il décrit « le groupe de monitorat », « le groupe à tendance productive », « le groupe à dominante affective » et « le groupe à dominante apprentissage ».

Mais il reprend bien vite sa qualification en indiquant qu'un seul et même groupe peut passer d'un état à un autre, qu'un groupe peut cumuler plusieurs des caractéristiques énoncées, etc., on lit :

> Il est clair que la typologie que nous venons de présenter est fort sommaire et il conviendrait de s'interroger sur les situations intermédiaires, les évolutions lentes ou rapides qui font basculer un type d'organisation de groupe dans un autre. Dans la réalité de la classe, les choses sont moins tranchées que nous venons de le dire. Reste que la spécification des fonctionnements groupaux en fonction des objectifs que l'on assigne est, de toute évidence, fort utile pour « différencier la pédagogie ».[11]

Ainsi on pourra intégrer à loisir dans les heures de classe avec ces deux groupes de besoins classe, des moments pendant lesquels un élève prendra provisoirement la place du maître (le groupe de monitorat), en ménageant des phases de récapitulation longue prises en charge par un élève seul, par exemple. Dans ce cas un élève récapitule pour les autres, les autres élèves sont en situation de recevoir d'un de leurs camarades et non du professeur. Ensuite il sera possible d'interroger les autres pour vérifier qu'ils ont compris ce qu'a dit leur camarade, comme s'il s'agissait d'un modèle énoncé par le professeur lui-même. La réception des informations provenant d'un camarade est souvent bien perçue par les autres et crée un climat d'émulation dans lequel les élèves semblent moins inhibés, dans lequel ils semblent plus facilement prendre part au débat que s'il avait été lancé par le professeur.

Le groupe à dominante productive pourra, aussi, être mis en place avec tout le groupe de besoins classe dans, par exemple, des exercices de débats préparés ensemble, une moitié du groupe défend une opinion et l'autre l'opinion contraire. Par exemple, après un texte sur la marée noire, le débat imaginaire entre les compagnies pétrolières et les marins touchés par la catastrophe semble beaucoup inspirer les élèves. La production de ce dialogue-débat est donc possible mais présente tout de même des difficultés dans un groupe d'une quinzaine voire d'une vingtaine d'élèves comme les groupes de besoins classe, de plus, beaucoup ont une attitude plutôt passive dans la mesure où ils sont cachés par le nombre, ce qui n'arriverait probablement pas avec des groupes de quatre ou cinq élèves.

Le groupe à dominante affective est quant à lui implicitement lié à la notion même de groupe de besoins classe. En effet, comme le dit Philippe Meirieu, ici, « l'essentiel est que chacun trouve sa place, se sente reconnu et utile », par conséquent, dans la mesure ou le groupe de besoins classe est aussi, fatalement, un groupe classe, chacun aura eu à cœur,

[11] Philippe Meirieu, *Différencier les objectifs du travail en groupe*, Cahiers pédagogiques, n°239, Décembre 1985.

depuis le début de l'année, de trouver sa place, de s'intégrer au mieux de ses capacités. D'autre part, et puisque ce groupe de besoins classe est assez restreint, les élèves se sentent forcément plus reconnus et donc plus utiles que dans un groupe classe à plus de trente élèves dans lequel il serait aisé de ne jouer aucun rôle et de disparaître dans le groupe. En quelque sorte, le groupe de besoins classe, de par ses caractéristiques, se rapproche beaucoup du groupe à dominante affective, dans son fonctionnement de chaque instant.

En ce qui concerne la dernière modalité de travail en groupe évoquée par Philippe Meirieu, le groupe à dominante apprentissage, il s'agit d'une méthode dans laquelle l'enseignant « s'appuie délibérément sur l'interaction cognitive entre les membres [du groupe], pour leur permettre de réaliser des apprentissages ». Or dans la pratique d'un cours de langue espagnole, le professeur n'est-il pas en permanence en train de favoriser les interactions entre les élèves, les échanges de méthodes, de savoir grammatical, de vocabulaire, d'idées intéressantes, etc. ? En classe d'espagnol, le « conflit cognitif » est permanent, l'enseignant prenant garde de ne pas aider immédiatement un élève en difficulté lorsqu'il voit que la classe ou un autre élève pourrait le faire à sa place. Le groupe à dominante apprentissage fait donc partie intégrante du cours de langue, et à plus forte raison lorsque les effectifs sont réduits, comme c'est le cas dans mes classes.

Ainsi on voit clairement à quel point, ici, les méthodes de pédagogie différenciée de groupe peuvent s'avérer efficaces et riches pour les groupes de langue dans la mesure où les effectifs ne sont pas trop lourds et l'homogénéité des élèves assez importante. La pédagogie différenciée est une clé indispensable pour accéder à la pertinence pédagogique face à mes groupes de besoins classe. Mais la pédagogie différenciée dans l'enseignement en groupes ne se contente pas de définir quelques modalités d'organisation des situations relationnelles, elle traite aussi de la nature de la tâche à imposer aux élèves. Je vais de ce fait, encore une fois, tenter de profiter de ces avancées en les appliquant à mes effectifs de seconde particuliers, les groupes de besoins classe.

c) Nature de la tâche :

Lorsqu'on parle de pertinence pédagogique par rapport à des groupes de besoins, un élément semble immédiatement apparaître : la différenciation des tâches proposées aux élèves. En effet, il semble naturel d'adapter sa pédagogie aux ressources de chacun des groupes de besoins rencontrés. Cependant, une dérive peut en découler si on n'y prête pas suffisamment attention : il ne faudrait pas confondre adaptation des tâches et adaptation des attentes, des exigences. Il serait incongru de considérer qu'un groupe de besoins doit répondre

à des exigences élevées et un autre non. On essayera donc d'adapter les méthodes, plus particulièrement ici la nature des tâches demandées, mais sans changer nos niveaux d'exigence qui doivent être les mêmes pour chaque groupe, quel qu'il soit.

Tout d'abord, selon le groupe de besoins, un élément à ne pas négliger en ce qui concerne la tâche à accomplir est de prendre garde au rythme adopté. En d'autres termes, j'ai eu le loisir de constater, en mettant en parallèle mes deux classes de seconde qu'on peut considérer, comme dit précédemment, comme deux groupes de besoins distincts, que le rythme dans le traitement des documents était sensiblement plus lent dans l'une, par rapport à l'autre. Ceci s'explique par le fait que j'essaye d'adapter le rythme imposé en fonction de chaque groupe, mais tout en travaillant les mêmes documents et en exigeant les mêmes résultats, bien sûr.

Mais le rythme en pédagogie est une notion bien vague, afin d'illustrer mon propos, je me suis efforcé de répertorier quelques méthodes qui permettent de varier le rythme d'enseignement, et plus particulièrement de baisser le rythme lorsque les besoins des groupes l'imposent.

Par exemple, il est toujours possible de faire des pauses récapitulatives au tableau plus fréquemment, ce qui temporise l'avancée du document, rassure les plus lents, et permet aux élèves de mémoriser plus en profondeur les éléments nouveaux (ou les éléments repris) pendant la durée même du cours. Ceci a pour conséquence de préparer, en quelque sorte, l'apprentissage à la maison par un pré-apprentissage, une pré-mémorisation. Ceci étant, il ne faut pas se contenter de cela, un travail à la maison est toujours attendu par le professeur. Et l'inconvénient de ce pré-apprentissage nous apparaît dès lors clairement, puisque cette méthode tend à favoriser la dépendance de l'élève vis à vis du cours, prônant d'une certaine manière l'assistanat au détriment de l'autonomie. Il faut donc être vigilant et ne pas être tenté, encore une fois, de baisser son niveau d'exigence.

Dans la même veine, on peut aménager des pauses dans le cours pour permettre aux élèves de pratiquer la répétition. Par exemple en obligeant les élèves, après apprentissage autonome à la maison, à conjuguer, à répéter les prétérits irréguliers espagnols, activité certes ingrate mais ô combien utile. Cependant, mon stage en collège m'a permis de constater qu'il fallait user de la répétition avec parcimonie et qu'il était nécessaire, dans la mesure du possible, de privilégier le questionnement, le dialogue avec les élèves. Pourtant, en ce qui concerne l'apprentissage de la conjugaison, force est de constater que la répétition est très efficace.

Certaines pauses dans le cours peuvent encore être ménagées pour les phases de remédiation, plus ou moins importantes en fonction du groupe de besoins. Comme le souligne Alain Nègre-Combes :

> […] dire que l'on accepte de prendre du temps pour la remédiation et la faire avec ses élèves, dans sa classe, à l'intérieur de l'horaire normal de cours, c'est envisager de structurer autrement son enseignement […] mais accepter de prendre cinq à six semaines par an pour faire de la remédiation systématique, c'est accepter de re-traiter le programme, non en le réduisant ou pire en l'écourtant, mais en identifiant des priorités [12]

C'est ainsi que la remédiation plus ou moins fréquente permet d'adapter le rythme du cours tout en permettant aux élèves dont les besoins sont les plus importants, de réorienter leur travail, de se donner de nouveaux objectifs fondamentaux. Il ne faut donc pas hésiter, comme le conseille Alain Nègre-Combes à utiliser cet outil qu'est la remédiation en proposant des corrections approfondies et adaptées, des phases de remédiation après contrôles, après évaluations, après exercices etc.

d) Médium utilisé :

Après avoir tenté d'être pédagogiquement pertinent dans le rythme adopté en cours, on pourrait s'intéresser plus particulièrement au cours lui-même. Selon ce que préconise Louis Legrand, le troisième point déterminant pour la différenciation pédagogique rigoureuse est l'adaptation du médium utilisé pouvant à lui seul définir une méthode pédagogique. Il parle ainsi du médium pédagogique :

> Usage exclusif de la parole ou de l'écrit ; usage de schémas au tableau ou au rétroprojecteur ; usage conjoint de l'image et du magnétophone ; usage du film ou de la vidéo. Ici encore, cet emploi du médium peut-être spontané, lié aux habitudes ou au goût, ou à la mode. Il peut être lié au contraire à un choix délibéré en fonction des objectifs et du public.[13]

Tout d'abord, on s'attachera au médium le plus classique dans une salle de cours, le tableau. En effet, il peut tout à fait être utilisé de manière à répondre aux besoins de chaque groupe. Par exemple on peut y faire figurer ou pas différents schémas d'apprentissage, différents schémas de synthèse visant à favoriser la mémoire visuelle et permettant aux élèves

[12] Alain Nègre-Combes, *Comment gérer l'hétérogénéité par les activités de remédiation*, Cahiers pédagogiques, n° 277, Octobre 1989.
[13] Louis Legrand, *Vers une différenciation rigoureuse*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

de mémoriser en classe. J'ai fait l'expérience du schéma tableau à plusieurs reprises et il semblerait que cela fonctionne particulièrement bien. Mes élèves ont, par exemple, bien assimilé le schéma de la phrase conditionnelle en espagnol, le schéma au tableau était le suivant : SI + SUBJ. IMP. … + COND. Ainsi, la plupart du temps, lorsqu'ils veulent exprimer une condition avec « si… », les élèves ont tout au moins un temps d'arrêt en se disant qu'il y a une difficulté, et une bonne partie de la classe, après que j'ai identifié l'écueil comme étant celui de la phrase conditionnelle, se souvient du schéma (plus ou moins bien selon les élèves, certes) et corrige ou aide le camarade en difficulté.

Le médium audio, quant à lui, doit, tout comme le tableau, être, encore une fois, adapté aux besoins du groupe. Et pour ce faire on peut par exemple adapter le support écrit qui accompagne les élèves dans la compréhension du document audio. En fonction du groupe de besoins, les étapes seront plus ou moins balisées, plus ou moins explicitées. Pour l'exemple classique du texte à compléter grâce à l'écoute de la bande audio, il sera possible de le choisir plus ou moins long, de le découper en petites unités ou pas, de repasser la bande son une fois ou deux, ou plus, pour permettre à tous de se sentir impliqués en évitant le découragement etc.

Le médium à adapter peut être aussi la vidéo, mais je n'ai (à tort) pas encore eu l'occasion ou la hardiesse de m'y atteler. Mais il va sans dire, là aussi, que les solutions pour adapter ce médium à l'utilisation en groupes de besoins différents ne manquent pas, mais je ne peux malheureusement pas illustrer ce propos, car je manque d'expérience personnelle à ce sujet. Il me semble toutefois qu'il serait possible, comme pour le document audio, d'adapter un support écrit permettant d'aider les élèves dans l'appréhension du document en fonction des besoins de chaque groupe ou de repasser plusieurs fois ou non certaines séquences.

Conclusion

Cette vision de la classe comme un groupe de besoins est très riche dans la mesure où elle permet de s'éloigner de la maïeutique collective classique, pour que le groupe classe puisse, lui aussi, bénéficier des avancées pédagogiques de la différenciation. Même au sein d'un groupe classe fatalement hétérogène et au milieu de structures aussi homogénéisantes que les programmes, les mêmes exigences pour tous, le même enseignant, le même document etc., la pédagogie sera fatalement plus pertinente si elle prend en compte la différenciation appliquée au travail en groupe au sein même du groupe classe, puisque cette pédagogie sera issue de la volonté du professeur d'adapter ses enseignements à son public.

C : Pertinence par rapport aux ressources du matériel pédagogique

Introduction

Nous allons ici quelque peu quitter le domaine du cours proprement dit, pour s'attacher au travail fait en amont par le professeur : la préparation. Après avoir choisi le matériel pédagogique qui me semble le plus approprié, je m'efforce d'être pertinent pédagogiquement afin d'orienter au mieux mon travail sur le document afin que cette préparation du questionnement, de mes évaluations, de mes interventions, de mes phases de remédiation etc., soit adaptée aux attentes de mes élèves. Mais tout ceci est bien vague et je pense qu'il est nécessaire d'éclaircir ce point.

Tout d'abord, comment être pertinent dans sa préparation ? Pour ce faire, je me pose deux questions très générales qui m'aident beaucoup :

- Qu'est-ce qui va « marcher » ? Questionnement qui me pousse à rechercher les besoins fondamentaux de tout élève.

- Qu'est-ce que je vais apporter ?

Ces deux questions vont donc orienter ma préparation vers la pertinence grâce à la volonté qu'elles traduisent de se mettre soi-même, enseignant, à la place des élèves, de comprendre leurs difficultés et leurs besoins. S'identifier à l'élève, c'est bien souvent la meilleure méthode pour être pertinent dans sa pédagogie, et cela n'est en rien une nouveauté, comme on peut le voir en lisant le précepteur Condillac (XVIIIème siècle) :

> […] Pour orienter mon plan, il fallait me rapprocher de mon élève, et me mettre tout à fait à sa place ; il fallait être enfant plutôt que précepteur. Je le laissai donc jouer et je jouai avec lui ; mais je lui

faisais remarquer tout ce qu'il faisait, et comment il avait appris à le faire ; et ces petites observations sur ses jeux, étaient un nouveau jeu pour lui.[14]

Sans aller évidemment jusqu'à l'extrême cité ci-dessus, il est intéressant tout de même d'en retirer une chose, à savoir que la relation avec l'élève est toujours une relation de fiction, et que si l'élève a l'impression d'aller où bon lui semble, c'est en fait l'enseignant qui tire les ficelles de sa progression. Tout ceci pour démontrer qu'il est nécessaire, avant de prendre et d'assumer sa place d'enseignant, de se mettre à la place de l'élève en amont, lors de la phase de préparation du cours pour permettre à celui-ci d'avoir la sensation d'évoluer librement et à son rythme.

Le fait de tenter de se mettre à la place de l'élève permet d'orienter sa pédagogie vers la pertinence, mais par quels moyens ? Pour répondre à cette question, il faut comprendre ce qu'apporte l'identification avec l'élève. En effet, cette identification (fictive bien sûr) permet de faire apparaître quelques grands thèmes, quelques grands besoins très généraux qu'expriment les élèves. Et ces grands besoins une fois cernés, l'enseignant n'a plus qu'à orienter sa stratégie pédagogique selon ceux-ci dans le but d'être le plus pertinent possible dans son travail de préparation en fonction du référent : besoins des élève.

1) Le besoin de savoir où on va

Un des premiers besoins des élèves est de savoir où ils vont, où l'enseignant désire les amener. C'est ce que la pédagogie différenciée résume sous l'expression : « donner du sens ». En effet, les élèves ont besoin de voir dans l'enseignement qu'on leur propose, un sens , une bonne raison, en quelque sorte, de faire le travail qu'on leur soumet.

J'ai donc essayé d'apporter du sens à mon enseignement, pour tenter d'éviter que les élèves se sentent enfermés dans un flou pédagogique qui les dépasserait. Pourtant, force est de constater que mes expériences à ce sujet sont maigres, en effet, je ne suis pas parvenu à trouver beaucoup de solutions. Philippe Meirieu propose, par exemple, de tisser des liens entre l'enseignement et les expériences, les intérêts des élèves, mais je ne suis pas parvenu à appliquer ce précepte à l'enseignement de l'espagnol.

[14] Condillac, *Evaluation formative et empathie au XVIIIème siècle*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

Philippe Meirieu, dans le même article : *La pédagogie différenciée est-elle dépassée*, déjà cité, propose aussi de donner du sens en « resserrant les programmes d'enseignement autour d'objectifs noyaux ». Ceci me semblait déjà plus facilement réalisable, j'ai donc pris soin, par exemple, avant chaque document, de ne pas cacher ma volonté pédagogique. J'annonce donc toujours à mes élèves ce que je désire travailler avec eux : une structure grammaticale, un temps, le dialogue, etc. J'essaie aussi de donner des consignes de révision précises en vue des évaluations. Je n'hésite pas à donner clairement les objectifs à atteindre pour avoir une excellente note. Pour ce faire, je leur dicte une fiche de révision précise avec les objectifs grammaticaux et leurs références dans la grammaire du manuel, afin qu'ils puissent rapidement y avoir accès, les textes à revoir ainsi que les consignes pour réviser efficacement un texte (se souvenir précisément des personnages, de leurs relations, de l'enchaînement des évènements etc.), et les éléments de vocabulaire dont ils auront besoin pour s'exprimer à l'écrit. Cela les rassure et les met dans une situation dans laquelle ils se sentent maîtres de leur destin en quelque sorte, puisqu'ils ont en main absolument toutes les clés pour espérer une excellente note. Cela favorise d'une certaine manière la responsabilité de l'élève face à sa réussite et le met dans une situation d'autonomie qui lui est sans doute profitable.

Un autre élément qui me semble important pour répondre à ce « désir de sens » de la part des élèves est constitué par le recours à des questions-enchaînement. En effet, l'élève aura d'autant plus de désir et de bonne volonté pour répondre à une question lorsqu'il sait pourquoi elle est posée à ce moment précis, car cela apporte un sens à sa réponse, la valorise. J'essaie donc d'organiser mon questionnement dans le but de faire s'enchaîner les questions grâce à des liens logiques, afin de donner implicitement à l'élève la preuve que mes sollicitations ont du sens, vont dans une direction précise, suivent un raisonnement logique qui aboutira à quelque chose, à une conclusion intéressante, ce que j'ai appelé les questions-enchaînement. J'y travaille actuellement car cela nécessite d'avoir un recul suffisant vis à vis du document, en tentant de déterminer son articulation globale plutôt que ses détails, ce qui n'est pas encore aisé en ce qui me concerne.

2) Le besoin de comprendre

Dans un article visant à comprendre les différences qui peuvent exister d'un élève à l'autre, Philippe Meirieu, après avoir esquissé le profil de grands types d'élèves, ajoute :

> Mais il existe, d'autre part, le degré de guidage requis par chaque individu pour opérer un apprentissage dans les meilleures conditions : il s'agit ici, selon J. Berbaum, de distinguer « le degré de structuration que souhaite l'apprenant et le degré d'incertitude qu'il peut tolérer ».[15]

Cette citation insiste sur le désir de structuration de l'élève, qui a besoin de comprendre, car comme cela est évoqué ici, à partir d'un certain degré, l'incertitude, la non compréhension, devient intolérable. Ainsi quelles méthodes peuvent amener un nombre accru d'élèves à être dans la compréhension, en évitant au maximum de se rapprocher du seuil intolérable d'incertitude ?

J'ai essayé pour ma part, de mettre en place certains moyens permettant de structurer les apprentissages afin que le plus grand nombre puisse comprendre. Par exemple, j'essaie, lorsque c'est possible, de décliner les mots de vocabulaire au tableau. Quand un élève demande la traduction espagnole de l'adjectif « enchaîné », je donne « encadenado », mais je rajoute au tableau, sous « encadenado », le verbe « encadenar » et « una cadena » en indiquant par un trait vertical, que ces trois termes sont à prendre et à apprendre ensemble. Ceci a pour objectif d'amener les élèves à un certain recul, à un certain regard critique face aux mots inconnus en les incitant à faire des liens avec le lexique connu quand c'est possible. Par ce biais, ils ont les moyens de comprendre la logique de la langue, de maîtriser, au delà du simple vocabulaire, certains mécanismes lexicaux simples. Grâce à cela, ils passent du stade de la mémorisation à celui de la compréhension.

Un autre moyen pour assouvir le désir de comprendre des élèves est le recours aux schémas volontairement simplistes afin de structurer leurs apprentissages plus aisément. Par exemple, pour la conjugaison au prétérit, je leur dit clairement que, pour mémoriser les terminaisons, il suffit de savoir qu'il y a quatre grands groupes : les verbes en –AR, les verbes en –ER et –IR, et pour finir les verbes irréguliers. Ce schéma volontairement simpliste a le mérite d'éclaircir grandement leur esprit et d'apporter à l'apprentissage, encore une fois, le recul, la compréhension.

Il est aussi possible d'amener les élèves à comprendre, et non pas seulement apprendre, par des activités de remédiation autonome autour d'« objectifs obstacles » qu'ils doivent eux-mêmes repérer et vérifier. Par exemple, j'ai été amené à proposer des exercices sur l'emploi de Ser et Estar, et au lieu de les corriger moi-même, les élèves les ont gardés et je

[15] Philippe Meirieu, *Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents…*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

leur ai donné un nouveau travail à faire à la maison et qui consistait à vérifier chaque emploi de Ser ou Estar tout en indiquant rapidement pourquoi ce choix était le bon. Cette remédiation autonome visait à les responsabiliser lorsqu'ils employaient un auxiliaire ou l'autre, en leur montrant qu'ils étaient capables de savoir eux-mêmes si leur emploi était exact ou pas. Par conséquent, les élèves ayant appris les emplois des auxiliaires pouvaient, par ce biais, éviter cette fameuse incertitude, ils avaient dorénavant les moyens de s'assurer que leur choix était le bon, ils avaient compris.

3) Curiosité et besoin de surprise

Lorsque Philippe Meirieu parle de donner un sens aux apprentissages, il s'exprime de la sorte :

> […] si le maître […] a été capable de stimuler le désir d'apprendre par sa capacité à susciter l'énigme ou à déclencher un ressort ludique […] alors il a multiplié les possibilités offertes à ses élèves de se saisir d'un sens, de saisir du sens dans ce qu'il dit.[16]

Le fait de jouer avec la curiosité des élèves, d'apporter un certain degré de surprise semble, à l'évidence, faire partie des moyens permettant d'être pédagogiquement pertinent face à la classe. La préparation du cours doit donc refléter ce désir de surprise.

Il sera possible de ménager, dans sa préparation, quelques moments pour l'introduction d'une question surprise. Cette question n'aura pas pour but de faire avancer le cours, elle n'aura de raison d'être qu'en terme de relance de l'intérêt général pour le document abordé. Par exemple, cette question peut renvoyer les élèves au texte en leur demandant de relever les métaphores qui symbolisent la marée noire, dans un texte sur ce thème, ou leur faire relever le lexique qui montre que le protagoniste est étonné, etc. Cette activité ludique et gratuite, donc étonnante pour les élèves, leur permet de faire une pause et de comprendre que tout n'est pas qu'apprentissage, et que le professeur est aussi là pour les ouvrir à d'autres choses. Cela instaure donc une sorte de climat de confiance et d'échange très riche.

[16] Philippe Meirieu, *La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?*, Cahiers pédagogiques, n° 286, Septembre 1990.

La question surprise peut donc, comme on l'a déjà suggéré, mobiliser des compétences qui n'ont pas forcément un lien direct avec la situation d'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'observation, la déduction, la prise de recul, etc. Cette question quelque peu marginale est donc l'occasion d'apporter des compétences utiles et gratuites. Gratuites car elles ne sont pas directement en rapport avec le strict apprentissage de l'espagnol, mais utiles pour permettre aux élèves de passer de l'école à la société sans heurts.

4) Le besoin de se situer

Tout élève, et plus généralement toute personne, a besoin de connaître sa place, de se situer parmi les autres. L'enseignant doit donc accepter ce besoin des élèves et assumer son rôle de juge lors des évaluations.

Cependant, comme nous l'enseigne la pédagogie différenciée, chaque élève est unique et cette individualité de chacun doit être appréhendée, non comme un obstacle, mais comme une ressource. C'est ainsi qu'il sera nécessaire d'évaluer les élèves, mais des élèves qui sont tous différents, qui n'ont pas les mêmes capacités vis à vis des compétences imposées par l'enseignant. La préparation de l'évaluation devra donc, dans la mesure du possible, tenir compte des individualités de chacun, et pour ce faire, il faudra tenter d'évaluer le plus de compétences possibles.

Ce thème a déjà été abordé dans la première partie de ce travail, je ne vais donc pas me répéter, j'ajouterai seulement que, tout comme le besoin de se situer est légitime, le besoin d'être valorisé l'est tout autant.

Partant de ce principe, il est regrettable de remarquer à quel point certaines compétences sont dévalorisées par rapport à d'autres. De ce fait, les qualités de certains élèves ne sont pas reconnues, ne sont pas valorisées par des évaluations adaptées. Je ne parle pas ici de compétences « exotiques », mais de compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue comme peuvent l'être la compréhension écrite ou orale. En effet, force est de constater que l'évaluation se fait exclusivement sur la compétence d'expression (orale et écrite).

Je n'ai pas encore eu l'occasion de me pencher à fond sur ce problème, mais je pense que je vais essayer de mettre en place, avant la fin de cette année, des évaluations uniquement basées sur la compétence de compréhension ou qui vont panacher compréhension et expression.

Conclusion, besoin d'autonomie

Philippe Meirieu, dans son article : *La pédagogie différenciée est-elle dépassée*, auquel on a fait allusion de nombreuses fois, affirme clairement que la « finalité dernière » de toute pédagogie est la « constitution progressive [de l'élève] en sujet de sa propre éducation ».

L'autonomie n'est donc pas seulement un besoin de l'élève, c'est aussi l'objectif final de toute action pédagogique et plus particulièrement celui de la pédagogie différenciée, comme le résume Raymond Hutin en mettant en avant :

> […] la nécessité d'être à l'écoute de l'enfant, de ne pas sanctionner sans autre un échec mais bien de se demander pourquoi c'est cette réponse-là qui a été donnée et comment l'enfant la justifie, d'observer la manière dont il aborde un problème pour lui fournir à bon escient, non pas le renseignement qui lui manque, mais une suggestion sur la manière par laquelle il pourrait se le procurer.[17]

Dans la mesure où l'autonomie de l'élève est le but avoué de la pédagogie, alors, les méthodes pédagogiques dont on a déjà parlé devraient, toutes, pouvoir se conformer à cette exigence. On pourrait donc essayer de voir si quelques unes de ces méthodes peuvent conduire l'élève vers l'autonomie.

Le recours à des schémas délibérément simples, par exemple, est une méthode qui peut pousser vers l'autonomie, dans la mesure où elle n'aide l'élève que dans un premier temps. Seulement une petite partie du cheminement de l'apprentissage est encouragée par le professeur, le reste du chemin doit donc être effectué par l'élève seul, ce qui favorise à coup sûr l'autonomie. Les exercices de correction et de remédiation autonome ont eux aussi pour objectif d'apprendre à l'élève à réagir seul face à un problème, de même que les questions surprises, gratuites, permettent à l'élève de prendre du recul par rapport à son apprentissage, ce qui peut favoriser son évolution vers l'éducation autonome, sa « constitution en sujet de sa propre éducation ».

En somme, les méthodes permettant de s'adapter aux besoins de sens, de surprise, de se situer, de comprendre, qu'éprouvent les élèves, sont toutes orientées, plus ou moins directement, vers l'autonomie de l'individu puisque tous ces besoins exprimés peuvent se

[17] Raymond Hutin, Cahiers pédagogiques, n°239, Décembre 1985.

résumer à un seul : le désir d'être autonome. En effet, ces volontés de prendre du recul, de comprendre, de savoir où on se trouve, de trouver un sens à son apprentissage, ne sont-elles pas toutes sous-tendues par le désir de mieux se connaître est de mieux connaître le monde, conditions sine qua non pour se construire en tant qu'individu autonome ?

Vouloir être pertinent dans ses préparations, dans son rapport avec le matériel pédagogique, revient donc à se poser une seule et unique question : En quoi mon travail en amont du cours peut-il mener mes élèves à devenir des individus autonomes ?

Conclusion

Bilan

Ce travail sur la notion de pertinence en pédagogie avait pour but de mettre en lumière certains éléments incontournables dans la relation d'éducation comme par exemple l'hétérogénéité des élèves, leurs attentes légitimes, l'effet groupe classe. Autant de notions qu'il convient de cerner avec précision si l'on veut être pertinent, donc efficace, dans son enseignement. Ainsi, l'objectif à atteindre était, tout d'abord, de comprendre et de délimiter ces mécanismes d'apprentissage, ces règles qui régissent la classe.

Mais le travail sur la pertinence, ce n'est pas que cela. En effet, ce travail serait bien vain s'il se contentait de mettre en lumière, de comprendre certains mécanismes sans proposer de solutions pédagogiques adaptées, pertinentes. Mon but était donc, aussi, de proposer quelques méthodes pédagogiques que j'ai toutes mises à l'épreuve de mes classes de seconde, et qui avaient pour objectif de s'adapter aux problèmes mais aussi aux ressources rencontrées en classe.

Pour ce faire, je me suis largement inspiré des avancées de la pédagogie différenciée et plus particulièrement des travaux de Philippe Meirieu. La pédagogie différenciée m'a en effet permis d'avoir quelques idées claires au sujet des spécificités d'une classe, des individus, des groupes. J'ai pu, par ce biais, observer plus efficacement mes classes en orientant mon attention vers certains points spécifiques mis en lumière par la pédagogie différenciée. Celle-ci m'a donc permis de former mon regard de futur pédagogue et donc d'analyser plus efficacement ce qui se passait dans mes classes, pour, au bout du compte, pouvoir adapter ma pédagogie à ces éléments nouveaux, être, en somme, pertinent dans mes interventions, mes préparations, mes attitudes etc.

Mais la pédagogie différenciée ne se contente pas d'apporter à l'enseignant un regard nouveau sur sa classe, elle propose aussi des méthodes pédagogiques précises visant à l'aider à être pertinent dans son enseignement.

Nouveaux objectifs

Force est de constater que, pour ma part, je n'ai pas eu l'occasion de m'essayer à toutes les méthodes proposées par la pédagogie différenciée. En effet, je n'ai pas su tenter tout ce qui était possible de faire pour accéder à la pertinence, il reste donc encore beaucoup de chemin à parcourir, c'est une évidence.

Le point sur lequel je ne me suis pas assez penché est sans conteste celui de la différenciation de la pédagogie en fonction des individualités et des besoins de chacun. En effet, je n'ai pas assez adapté mon enseignement à cette exigence, à savoir, employer les méthodes adéquates pour que l'enseignement s'adapte aux désirs et aux possibilités de tous, même si cela semble tout de même un objectif très difficile à atteindre et plus particulièrement dans une situation d'enseignement à un groupe classe.

Par exemple, je n'ai pas exploité suffisamment la méthode de la différenciation simultanée, qui me semble pourtant fondamentale dans l'apprentissage d'une langue et qui :

> […] consiste à distribuer à chaque élève un travail correspondant, précisément, à un moment donné du programme, à ses besoins et à ses possibilités : exercices d'entraînement sur une question mal comprise, reprise d'une notion, exercices d'enrichissement, etc. Cette forme de différenciation est particulièrement nécessaire dans les disciplines comme les Lettres où les compétences à acquérir sont multiples et les niveaux des élèves très différents sur chacune d'entre elles (orthographe, grammaire, rédaction, lecture, expression orale, culture littéraire, etc.).[18]

La mise en pratique de cette méthode dans mes classes représente donc un nouvel objectif à atteindre prochainement.

Dans la même veine, c'est à dire le désir d'être pertinent pour tous, de différencier sa pédagogie en fonction des caractéristiques propres à chacun, il me semble que je n'ai pas suffisamment utilisé une autre méthode très riche, celle de la pédagogie diversifiée que Jean-Pierre Astolfi présente comme suit :

[18] Fernand Oury, *La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

> Si la variation a été envisagée dans le temps, on peut voir la différenciation de façon synchronique. A l'occasion d'une séquence d'apprentissage donnée, et pour atteindre un objectif déterminé, l'on s'interroge alors sur l'éventail des démarches simultanément possibles. Pour construire une compétence chez les élèves, on peut en effet imaginer une diversité de dispositifs et les proposer en parallèle : usage de fiches, travail autonome, enseignement individualisé, recours au CDI, informatique…, le degré de choix des élèves entre ces méthodes, ou au contraire de guidage raisonné pouvant lui-même être divers.[19]

Il semble honnête donc d'admettre que beaucoup d'objectifs restent à atteindre pour être pertinent dans son enseignement. Pourtant, je ne cacherai pas que ce travail m'a permis de faire le premier pas vers l'interprétation de la pédagogie différenciée en terme de pertinence. Donc, en quelque sorte, le plus important est fait, puisque, dorénavant, mes buts pédagogiques à atteindre sont clairement définis.

[19] Jean-Pierre Astolfi, *Pédagogie variée, diversifiée, différenciée*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985.

Bibliographie

- J.P. Astolfi, *Pédagogie variée, diversifiée, différenciée*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 19.

- J.P. Astolfi, *Comment gérer une heure de cours de manière différenciée*, Cahiers pédagogiques, n° 277, Octobre 1989, p. 23.

- G. Avanzini, *Il n'y a jamais une seule « bonne méthode » en pédagogie*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 10.

- M. Bouvard, *Vers la maîtrise du temps*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 46.

- Condillac, *Motif des leçons préliminaires (Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme) 1775*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 26.

- R. Hutin, *La différenciation des apprentissages…*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 26.

- L. Legrand, *Vers une différenciation rigoureuse*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 21.

- P. Meirieu, *L'école mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, Collection pédagogies, 1995 (11ème édition).

- P. Meirieu, *La pédagogie différenciée est-elle dépassée*, Cahiers pédagogiques, n° 286, Septembre 1990, p. 48.

- P. Meirieu, *Mettre un peu d'aventure dans l'apprentissage*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 48.

- P. Meirieu, *Evaluer… c'est facile, c'est pas cher…*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 26.

- P. Meirieu, *Différencier les objectifs du travail en groupe*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 31.

- P. Meirieu, *Des savoirs différents, des élèves différents, des maîtres différents…*, Cahiers pédagogiques, n° 239, p. 11.

- A. Nègre-Combe, *Comment gérer l'hétérogénéité par les activités de remédiation*, Cahiers pédagogiques, n° 277, Octobre 1989, p. 13.

- F. Oury, *La pédagogie différenciée : l'essentiel en une page*, Cahiers pédagogiques, n° 239, Décembre 1985, p. 47.